

「知識基盤社会」における「学士課程教育」 ：基本概念の批判的検討

渡 邊 浩 一

要 旨

近年高等教育政策と関連して頻用される「学士課程」の語は、元来、大学における第一学位（学士）未取得者を意味する比較的ニュートラルな概念である。しかし、最近の政策文書では、「知識基盤社会」という概念を下敷きにして、知識生産に適した人材育成のための標語として用いられる傾向が強い。言うまでもなく、大学の組織やカリキュラムは社会構造の変化に応じてそのつど再検討・再構築を要する。とはいえ、文教施策である以上、それはやはり文化や教育の言葉で進められるべきで、政策文書の語り口はその点が少しく曖昧であるように見受けられる。そこで本論では、さらなる議論のための手掛かりとして、「学士課程教育」と「知識基盤社会」の二つの概念について歴史に遡って批判的考察を試みた。

キーワード：学士課程教育、知識基盤社会、高等教育政策、概念史

1. は じ め に

このところ矢継ぎ早に提出される中央教育審議会答申は、折から速度をはやめつつあった大学改革の流れとあいまって、これまで必ずしも一般的ではなかった一連の術語を流通させることとなっている。ここにとりあげる「知識基盤社会 (knowledge-based society)」と「学士課程 (undergraduate) 教育」という概念もその類で、前者は2005年の「将来像答申」、そして後者は2008年の「学士課程答申」で議論の核心に関わる仕方 で用いられた。

両概念は、それ自体としては、答申に採用される以前から使用されてきたもので、いずれも術語として独自の歴史的・理論的背景をもつ。しかし、目下の改革動向のもとではそうした背景は見通しがたく、その結果として、概念の一人歩きとも言えそうな状況も見受けられる。そこで本論では、「知識基盤社会」と「学士課程」の両概念の形成・導入の経緯に立ち返って、両概念の射程と相関にしかるべき限界規定を加えることを試みてみたい。「学士課程教育」を「知識基盤社会」という背景のもとに置くことで語りえること／語りえないことは何なのか。まずは「学士課程」という概念からみてゆくことにしよう。

2. 「学士課程」という概念

2-1. undergraduate教育とその制度

「学士課程」とはundergraduateの訳であるが、この語についてはしばしば翻訳の困難が指摘されてきた。一見して明らかなように、これはgraduateという形容詞・名詞と接頭辞underからなる合成語である。『オックスフォード英語辞典』に拠れば、graduateは形容詞として“Admitted to or holding a university degree”、名詞として“One who has obtained a degree from a university, college or other authority conferring degrees”の意をもち、辞書記載の用例はいずれも15世紀後半にまで遡る（Simpson & Weiner 1989: vii-729）。これに対してundergraduateは、1630年の用例を最古として、“A student in a university who has not yet taken a degree, and thus is still below the academical standing of a graduate”の意で名詞（・形容詞）として用いられてきた（ibid.: xviii-966）¹⁾。

語の形成事情については詳らかにしないが、ひとまず以上からも、graduate / undergraduateの区別が大学等の「学位（degree）」の有無に関わるということは明らかである。それゆえ愚直に訳せばundergraduateは「学位未取得者（の）」となるはずで、近年定着をみた「学士課程」という訳語は、そこから一歩進んだ解釈の所産ということになる。

周知のように、元来「大学（university）」とは教師たち（と学生たち）による同業組合を意味し、そして「学位」とはそこでの「教授資格」の認定に関わるものであった。これは当然ながら一定の認定基準とそれに応じたカリキュラムを伴い、例えばボローニャ大学とならんでヨーロッパの大学の起源をなすパリ大学の場合、まず学芸学部で文法・修辞学・論理学・算術・幾何学・音楽・天文学からなるいわゆる自由七学芸を修め、そこで最初の学位を得てから神学・医学・法学のいずれかの専門学部に進み、最終的にその学部の教授団による試験と口頭試問に合格して専門学位を得ることで教授資格を認められる、というのが基本的なコースとなっていた。パリから派生したオックスフォードおよびケンブリッジというイギリスの大学もこれは大筋において同様で、したがって、第一学位にあたる学芸「学士」を取得するべく自由七科のカリキュラムに取り組む学生を指す英語undergraduateは、その学位認定に至る課程に焦点を合わせてみれば、当初からまさしく「学士課程」と解釈されうるような内実をもつものだったと言える²⁾。

しかしながら、この古典的undergraduate教育は、やがて近代科学が興隆し国家レベルでその技術的応用が追求されるようになるに至って、もはやそのままの形では維持されえないもの

1) 19世紀後半にはさらにpost-graduateという語も登場してくる（Simpson & Weiner 1989: xii-196）。

2) 中世パリ大学の学位制度については島田（1964：33-36）およびPrah（1978 [邦訳：76-87]）、中世イギリス（オックスブリッジ）のそれについては島田（1964：36-38）およびGreen（1969 [邦訳：228-230]）を参照。

となる。いま詳細に立ち入ることはできないが、フランスやドイツは教養教育を中等教育段階に下して専門学校の創設や大学の専門研究機関化によっていち早くこれに対応し、長らく全寮制のカレッジに拠って古典的な教養教育を行っていたイギリスも学位制度改革や新型大学の創設を段階的に進め、さらにアメリカはイギリス型のカレッジ（リベラルアーツ・カレッジ）のうえにドイツ型の研究大学（大学院）を接木するという形をとった³⁾。——これはつまり、undergraduate教育のカリキュラムとその担当組織が、学術の内容と社会状況の変化に応じて絶えず独自の対応を迫られるようになったということを意味する。

そこで問題は、各国の制度の移入を先行させ、その経緯を顧る暇も理念を熟成させるゆとりも十分にはもたなかった後進国日本において、undergraduateの「学位」と「カリキュラム」がどのように受け止められたかである。

戦前の旧制大学は、英米のカレッジに比せられる旧制高校に教養教育を委ね、ドイツに倣って近代的な諸科学の専門研究に軸足を置いた。しかし、実質としてundergraduate教育を担わされた旧制高校では、入学がそのまま大学進学を意味したためか課程の修了に学位認定を伴わず、また大学の学位自体も、同業組合からの自生でなく国家主導の移植によるだけに「教授資格」としての性格は希薄であった。これに対して戦後の新制大学では、そうしたエリート的で専門的な制度への反省をもとに、旧制高校に担わされた教養教育を「一般教育」として学士の学位取得要件に組み込んだ。ただし、そこでの一般教育と専門教育は、役割としてはアメリカの大学のリベラルアーツ・カレッジと大学院に应ずるはずのものでありながら、現実の組織としては「大学」に一括された⁴⁾。先走って言えば、これが今日にまで及ぶundergraduateの学位とカリキュラムをめぐる混迷の第一の原因ということになる。

2-2. 一般教育（大学教育）学会における議論

「新制大学は専門の知識技能を教える専門教育と同時に、人間の完成を目的とする人間教育を実施して、文化人であると同時に職業人を養成する所である。この点旧制大学と大いに異なっており、人間教育は人間である限り誰にも必要なもので、人間一般に共通する問題であるところから、一般教育と名づけられ、新制大学における一大特質をなすものとなったのである」。新制大学の設立に際して一般教育の理念の導入・推進を担った大学基準協会は、その報告書『大學に於ける一般教育』（1951年）で当の理念をこのように位置づけ、さらに次のように説明している。すなわち、この一般教育とは、「学生が将来如何なる職業に従事するにせよ、その学生が先ず良識ある人間となるに必要な教育でなければなら」ず、そしてその「良識ある人間」とは、概括すれば、「人生の如何なる問題に直面しても常にその場合場合に応じて調和

3) 近代の欧米の大学についてはFlexner (1994)、イギリス・ドイツ・アメリカの大学改革についてはSanderson (1975)；潮木 (1973)；Rudolph (1990) を参照。

4) 戦前の旧制大学については天野 (2009)、戦後の新制大学については海後・寺崎 (1969)、戦前戦後の学位制度については寺崎 (1975)；—— (1999：243-258) を参照。

適合した正しい認識判断を為し得て民主社会に積極的に貢献し得る人間ということにな」る、と（大學基準協會 1951：9-11／引用にあたって現代仮名遣いに改めた）。

この理念の意図するところは明確である。ただ問題はそれを実装する仕方で、まずカリキュラムに関しては「大学基準」——のちに文部省の「大学設置基準」——によって、各大学は一般教育科目として人文科学・社会科学・自然科学の三系列に振り分けられた科目から「夫々三科目以上全体として十五科目」を用意し、学生は学士号取得のためにその三系列から「夫々三科目十二単位以上合計三十六単位以上」を含む一二四単位を獲得するよう定められた。そしてこの一般教育を担う教員組織については、多くの場合、旧制高校・旧制師範学校等の教員を中心とする「教養部」という形が採られ、そこでの課程は初年次・二年次に割り当てられた（大学基準協会十年史編纂委員会 1957：219-221；海後・寺崎 1969；関 1988）。つまり、本来その価値内容に関して教員集団全体の共通了解を要するはずのカリキュラムを定量的・形式的な観点から一律に枠取り、またそれ自体学位認定を伴うべき一般教育を事実上専門教育に従属させたわけで、今日undergraduate教育という観点からみれば、やはりこれは理念の実現に適した制度設計であったとは言いがたい。

しかしながら、いったん確定された路線は容易には動かしがたく、undergraduateという観点が前景化してくるまでには相応の年月を要することとなる。一般教育をめぐる問題は大学進学者の増大とともに「教養部問題」として顕在化し、制度の枠内での一般教育や教養部の「改善」のための試行錯誤が各所でなされたが（近畿地区大学一般教育研究会 1968）、制度のあり方自体に踏み込んだ議論が行われるようになったのは比較的最近のことのようである。undergraduate教育について言えば、今日の議論の直接の淵源となっているのは1979年に設立された「一般教育学会」（現・大学教育学会）における一連の問題提起と思しい（大学教育学会25年史編纂委員会 2004）。

発端は1985年の清水畏三による研究報告「Undergraduate教育の本質・使命を求めて」で、「米国の教養教育、とりわけリベラル・アーツや一般教育を理解しようとするさい、undergraduateという言葉が最も重要なキーワードになるのではないか」との想定のもと、清水は「undergraduate教育のあり方そのもの、すなわち学士号取得につながる4年制大学の教育内容を全体的に見直」すよう提言し、次のような問題提起を行った。すなわち、「通常、“学部”教育と訳されているが、学部とは特定の専門教育を目的とするタテ割りの組織ではないか。もしそうなら、もっとヨコ割りので、専門にこだわらないundergraduateの適訳にはならないのではないか」、と（清水 1985a：16, cf. 清水畏三 1985b）。

またこれに呼応するかのように、同年の絹川正吉・原一雄による「大学教員評価の視点」は、「学部教育では、一般と専門を区分することはもはや無意味になろうとしている。改めて、大学4年間全体で、いかなる教育がなされるべきかが、問われている」として、「旧態依然たる現在の学部制度は解体せざるを得ない。undergraduateの教育は、現代化されたliberal educationに徹すべきであり、それに適応する組織を持たなければならなくなる」と先鋭的な

主張を行った（絹川・原 1985：61, 63）。

こうしてundergraduate教育は、一般教育学会の「第5研究課題」として共通の論題となり、それに伴って訳語として「学士教育」ひいては「学士課程教育」という語句の提案・使用もみられるようになってくる⁵⁾。そして、扇谷尚の論文「大学教育（学士課程）の総合的な再検討」に言われるように、改めて「大学教育（学士課程）」という観点から組織形態にとどまらず「学士」のカリキュラムおよび学位認定基準に踏み込んで議論を進めてゆく必要性が説かれるようになってくる。たとえば扇谷自身も、「今こそ、学士課程の目的は何かを明確にして、学士課程における専攻の意味と性格、および一般教育の役割について検討し直して、学士課程にふさわしい大学カリキュラムの確立に努めねばならない」として、「「学士」取得者として修得しておかねばならない能力」を例示してみせている。すなわち、「(1)専攻する学問（ディシプリン）における知識探求の方法論的基礎訓練によって身につける分析的論理的推論能力／(2)主要な学問領域の独自性と相関関係の理解から生ずる学習の統合と知識の統合能力／(3)知識の人間の社会的基礎—学問を動かす人間の理念とその社会的背景—を明らかにし、それによって社会と人類のために意義のある知的活動をなすことのできる基礎能力、つまり人間的価値への感覚と価値実現にむかう実践的能力」がそれである、と（扇谷 1989：41-42）。

訳語こそまだ安定していないが、基本的な論点はこの時点で一通り出揃っている。——訳語については、1991年の大学設置基準のいわゆる「大綱化」をはさんで、1995年の館昭の論文「アンダーグラデュエート教育は「学部教育」か「学士教育」か」において一応の決着をみることになるだろう。「一般にはバachelラーの名称を持つ学位につながる最も基礎的な教育課程の修了を特にグラデュエート（graduate）と言う」が、「アンダーグラデュエート教育には学士までの教育という意味しかないのに、日本語の学部教育はそれに加え専門分野別の教育という意味が加わっている」。ついでに、「アンダーグラデュエート教育がバachelラーの学位取得までの教育であるというところに注目して、これを学士教育と訳すことが適切なことと思われる」、というのがその説明である（館 1995：11, cf. 安原 2008）。

いまやundergraduate教育を論じる視座は、《教養部による一般教育》という従来の枠組みから《学士課程に相応しい組織・カリキュラム・学位認定基準》へと押し広げられた⁶⁾。その甲斐あってか90年代後半には審議会答申にも「学士教育」ひいては「学士課程教育」の文言がみられるようになり、ついに2008年の答申では「学士課程」の語がタイトルに冠されるまでにな

5) 「どうしても訳すなら、まあ“学士教育”が適当であろう」というのが清水の当初の提案である。同じ論文では「日本の大学はundergraduate教育の本質的使命、すなわち後期中等教育の完成を担当する姿勢に欠けている」という今日に通ずる問題提起もなされている（清水 1989：2, 5）。

6) 一般教育学会での議論の推移を杉谷祐美子は次のように総括している。「「Undergraduate教育」→「学士教育」→「学士課程教育」と用語の変遷がみられたように、議論の力点が徐々に移り変わってきたことも事実である。すなわち、「学士」とは何か、「学士」という学位の要件とは何かという理念面からの検討と、どのように「課程（プログラム）」として構築するかといった構造面からの検討の2つの議論があった」（杉谷 2010：42-43）。

る⁷⁾。ただ、一方で懸念されるのは、そこでの議論が語の内実に適った仕方——教育の価値内容に関して教員集団の合意形成に資するような仕方——で進められているかどうかである⁸⁾。審議会答申の用法に即して、次にこの点を見ることにしよう⁹⁾。

2－3. 審議会答申への導入とその傾向

審議会答申における「学士課程教育」という語の登場は1997年の大学審議会答申がはじめと言われるが（杉谷 2010：38）、その内容の点でまず注目されるのは、翌1998年の同審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——」（通称「21世紀答申」）における用法である。

答申は、社会状況の変化に応じて21世紀は「大学等の高等教育機関における「知」の再構築が強く求められる時代となっていく」という視座のもと、広く大学における教育・研究・経営の諸側面について論じているが、「学部（学士課程）教育」については——まさにこのような表記で——「今後、自ら主体的に学び、考え、柔軟かつ総合的に判断できる能力等の育成が重要であり、そのために「学部の教育機能を組織的・体系的に強化していく」必要を説いている。そしてとくに「自ら学び、自ら考える力」については、「変化が著しく不透明な時代において『主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力』（課題探究能力）」と言い換え、この「課題探究能力」の育成を軸として「教育研究の質の向上と高度化」に努めることを各大学に求めている（高等教育研究会 2002：39, 45, 53）。

「学部（学士課程）」という表記はいかにも中途半端であるが、ここに至るまでの経緯を念頭に置いてみるならば、undergraduate教育の概念の把握に関してこれはたしかに一定の進歩を示すものと言える。旧来の一般教育と専門教育の形式的区分の不都合は久しく指摘されてきたことで、1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（いわゆる「四六答申」）で既に、「今後は、一般教育と専門教育という形式的な区分を廃し、同時に既成の学部・学科の区分にとらわれず、それぞれの教育目的に即して必要な科目を組織した総合的な教育課程を考える必要がある」とされていた（教育事情研究会 1992：220－221）。この先進的な提言が直ちに実を結ぶことはなかったが、80年代中葉の臨時教育審議会で「「一般教育」および「専門教育」の在り方を見直すこと」が改めて問題とされ、やや穏健化された形で、「一般教育と専門教育を相対立するものとしてとらえる通念を

7) この時期「学士（課程）教育」というコンセプトの普及に与った書籍として、たとえば関川（1995）；清水・井門（1997）；一般教育学会（1997）などがある。

8) これはたとえば『「学士課程教育」はどうあるべきなのか？』と題された大学教育学会のシンポジウムの討論において羽田貴史が「いずれの報告にも教育内容論がないのはなぜだろうか？」「何を学ばせるかを欠いた大学教育論は、空疎ではないだろうか」「学士課程教育論は能力論ばかりでなく人格を育てることを語るべきだろう」等とコメントしていることも関わる（羽田 2010：63）。

9) 戦後の大学政策との関係で「学士課程教育」の理念を検討したものとして絹川（2006）、また「学士課程答申」までの諸答申を踏まえつつ教養教育の現実と理念を論じたものとして林（2013）がある。

打破し、両者を密接に結びつけ、学部教育としての整合性を図る」べきことが説かれた（臨時教育審議会 1988：19, 107）。

この臨教審の議論を受けて設置された大学審の最初の仕事が、周知のように、いわゆる大学設置基準の大綱化である。これにあたって大学審議会の1991年の答申「大学教育の改善について」では、「今後、各大学において、一般教育と専門教育との有機的関連性に配慮しつつ、4年一貫した、調和のとれた、かつ、効果的なカリキュラム編成に取り組むための学内の仕組みを整えるとともに、常にカリキュラムの点検を行い、その現代化に努めるなど改善への努力を行うよう、自己点検・評価の実施体制を確立することが重要である」とされている。また学士の学位についても、「学士については、我が国では伝統的に大学の学部を卒業した者の称号とされてきたが、国際的には、大学の学部段階の修了の証明として、第一学位に位置づけられていることが多く、この際、わが国においても、学士を学位として位置付けるのが適当である」と言われている（高等教育研究会 2002：226, 230）。——好意的にみれば、21世紀答申の「学部（学士課程）教育」とは四六答申の早すぎた提言を段階的に実現してゆくための過渡的用法とも言えそうである。

そこで改めて問題になってくるのが、大綱化によって姿を消した一般教育と入れ替わりに登場してくる、21世紀答申の「課題探究能力」の意味である。その定義は、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」というものだったが、そこだけみれば、これは前節冒頭にみた旧来の一般教育の目標ととくに相反するものではないようにも思われる。実際、高等教育の目的が自ら学び知る人間の育成にあることは今も昔も同様だろう。ただ、そうした人間が求められる根拠は必ずしも同一ではなく、そのことは2000年度の諸答申によっていよいよはっきりしてくる。

「学士課程」の語は、2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（通称「将来像答申」）に至って「研究・教育の質の向上」を語るうえでのキーコンセプトとしていよいよ前景化してくるが、そこで新たに言われるのは「学士課程は、「21世紀型市民」の育成・充実を目的としつつ〔……〕多様で質の高い教育を展開することが期待される」ということである（中央教育審議会 2005：30）。「21世紀型市民」というこの耳慣れない概念は、先立つ2004年度の『文部科学白書』によれば、「幅広い教養を身に付け、様々な情報を取捨選択して将来の課題を探究し、それに対して主体的に判断を行い、知的生産活動を通じて積極的に社会に貢献していく意欲を持つ者」を言い（文部科学省編 2004：63）、これを受けて(?)2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（通称「学士課程答申」）では、「専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」として、その幅広い育成の必要が強調されている（中央教育審議会 2008：3）。

「民主社会に貢献し得る人間の育成」という従来的一般教育の理念と矛盾はしないにせよ、力点が異なっていることは明らかである。2004年度白書の副題「創造的活力に富んだ知識

基盤社会を支える高等教育」が雄弁に物語るように、その根底には「新しい技術や情報が、経済活動をはじめ社会の様々な活動の基盤になる、いわゆる「知識基盤社会」においては、中等教育修了後も継続して教育を受ける機会の確保は従来以上に重要にな」との状況認識がある（文部科学省編 2004：5）。そこから将来像答申は、「大学は、今後の知識基盤社会において、公共的役割を担っており、その社会的責任を深く自覚する必要がある」と言い（中央教育審議会 2005：26）、また学士課程答申は「グローバルな知識基盤社会、学習社会において、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、より良いものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要がある」と言う（中央教育審議会 2008：1）。要するに、知識基盤社会であるがゆえに学士課程教育は21世紀型市民の育成に努めねばならない、というわけである。

しかし、この「いわゆる「知識基盤社会」」とは具体的にどのような社会を言うのだろうか。そもそもそれは学士課程教育の理念をよく支えうるものだろうか。

3. 「知識基盤社会」という概念

3-1. knowledge(-based) society

「知識基盤社会」はknowledge-based societyの訳で、「知識社会（knowledge society）」とともに、経済・教育政策関係の文書で近年多用されるようになってきた語句である。導入の経緯については阿曾沼明裕による要を得たまとめがあり、それにしたがえば、「知識社会」とは元来フリッツ・マッハルプ、ピーター・ドラッカー、ダニエル・ベル等が20世紀中葉にアメリカで新たに登場しつつあった社会を名指すために用いた言葉で、それが1990年代半ばのEU経済の長期的な停滞を背景にOECDの科学技術政策担当者たちによって導入された「知識基盤経済（knowledge-driven economyあるいはknowledge-based economy）」という考え方をテコに、「各国の政策に影響を与えるほどの新しい知識社会論へと飛躍させ」られるに至ったのだという。しかるに問題は、そうした経緯ほどには概念の内実がはっきりしないことで、阿曾沼も一応「イノベーション重視の知識社会論」「学習重視の知識社会論」「マネジメント重視の知識社会論」に分けて検討を加えながら、最終的にはこれを「神話」と呼び、「知識社会という神話がある限り、ゲームは続く」という少々ペシミスティックな一言で論を閉じている（阿曾沼 2011：71, 81）¹⁰⁾。

しかしながら、近年の政策文書の用例はさておき、少なくともマッハルプやベルの著作では社会科学における概念・理論構成ということが明確に意識されており、その限りでは「知識社会」は——スケールは大きいが——決して不明瞭な概念というわけではない。

オーストリア出身の経済学者フリッツ・マッハルプが*The production and distribution of*

10) 教育政策と「知識社会」「知識基盤社会」論の関連については小林（2001）；大場（2011）も参照。

*knowledge in the United States*を出版したのは1962年——邦訳は『知識産業』の題で1969年——のことで、表題に示されるように、これは折から意識されつつあったアメリカの産業構造の変化を「知識」に焦点をあわせて説明しようとするものだった。既に1940年にイギリスの経済学者コーリン・クラークは産業を「一次産業」（農業・牧畜業・水産業・狩猟業）、「二次産業」（鉱業、製造工業、建築および土木業、瓦斯および電気供給業等）、「三次産業」（配給業、運輸業、国家行政、家庭労務、その他非物質的生産物を生産するあらゆる業務）に類型化し、その国際比較を通じて経済構造の変容と今後の経済成長のありようを論じていた（Clark 1940）。そのうえでマッハルプは、国家予算のなかで知識生産に割り当てられる部分が増大しているという事実と、そうした部門への労働力の移動が経済成長と密接に関連するであろうという想定をもとに、「三次産業」のうち知識生産に関わると考えられる業種——「教育」「研究と開発」「コミュニケーションのメディア」「情報機械」「情報サービス」の五部門からなる——を「知識産業（knowledge industry）」としてリストアップし、そのGNP比率や就業比率を比較してみた。1950年代の合衆国において「GNPに占める知識生産の割合は年々増加している」、また、「知識を生産する職業の全労働力に占める比率は、1900年から1959年までに三倍になった」というのがその結論である（Machlup 1962 [邦訳：435, 472]）。

ところで、ときを同じくして社会学者のダニエル・ベルは、「ポスト工業社会（post-industrial society）」という言葉によって、より大きなスケールで近代の社会変動を論じる試みを進めつつあった。これは「工業社会」との対比で用いられる概念で、一連の研究の集大成として1973年に出版された*The coming of post-industrial society*（邦題『脱工業社会の到来』）にしたがえば、「社会構造」「政治形態」「文化」の三つに区別される社会の部門のうち（第一義的には）社会構造の変化を指して言われる。つまり、当時なお優勢であったマルクス主義のいわゆる下部構造決定論とは距離をとって、経済と政治と文化の各領域の自律性と相関に即して変わりゆくアメリカ社会の将来予測を行うことがベルの課題であり、これに応じて著作では具体的に「経済部門」「職業分布」「中軸原則」「将来の方向づけ」「意志決定」という五つの次元から社会構造の変化が順次分析され、そこから最終的にどのような政治的課題が招来されるのかが浮き彫りにされるというわけである（Bell 1973）。

そこで懸案の「知識社会（knowledge society）」という概念であるが、これはこのポスト工業社会の「中軸原則」に関わって次のように導入される。「明らかなことだが、ポスト工業社会は二重の意味で知識社会である。第一に、技術革新の根源はますます研究開発に由来するようになっている（より直接的に言えば科学と技術の間には、《理論的な》知識が中心をなしているため、一つの新しい関係が生じているのである）。第二に社会の比重は——国民総生産のより大きな比率を占め、雇用のより大きな割合を占めるという点からはかつて——知識の分野で増大しつつある」。注目されるのは、知識生産に関連する領域が研究開発における「研究」および高等教育に限定され、職業も「専門職・技術職」に焦点が絞られていることで、これはマッハルプの「知識産業」論に影響を受けつつも、ベルの問題関心が経済成長の促進でなく、

ポスト工業社会への移行に伴って生じてくる政治的課題の予測にあるためであると考えられる。実際、ポスト工業社会のもとで爆発的に増大する知識生産に関して、大学はその中心的な役割を担わされるとしながらも、ベルが「ポスト工業社会の中心的問題」として論じ進めてゆくのは、専門職・技術職の増加に伴って——たとえば原水爆開発のような形で——前景化してくる「^{テクノクラティック}技術官僚的決定と政治との関係」、すなわちテクノクラシーをめぐる諸問題である（Bell 1973 [邦訳：286－289, 445]）。

議論の枠組みが以上のようなものであるとして、それではこの「知識社会」としての「ポスト工業社会」のもとでundergraduate教育はどのように進められるべきか。言い換えれば、社会構造の変化に大学はどのように対応するべきか。著作への取り組みの過程で1966年にベルは、*The reforming of general education*という文字通り「一般教育」に定位したカリキュラム改革に関する書物を——勤務先のコロンビア大学で学長指名の「一人委員会」として——著している。ここでベルは早くも「ポスト工業社会」の語を用い、当時アメリカでみられた中等教育の拡充（飛び級制度の導入）と大学院における研究志向の高まりを専門化・技術化に向かう社会構造の変動に应ずるものとして分析しているのだが、特筆されるのは、「社会」が要請するかにみえるそうした専門家の促成栽培を大学（カレッジ）のあり方ひいては学生の人間性の破壊につながるものとして批判し、むしろ学問的探求を通じた学生の人間的成熟を目的とする一般教育の再構築を提言していることである（Bell 1966, cf. 扇谷・福田 1969）。つまり、経済の上の知識社会化は制度上の専門分化をさらに進めるものであり、だからこそ政治的・文化的な課題として学士課程教育においては一般教育がよりいっそう重要になるというのがその診立てであった。

ひるがえって、それでは、今日「知識基盤社会」という概念が日本の大学政策において用いられる仕方はどのようなものか。

3－2. 審議会答申への登場と近年の傾向

大学と社会との関わりへの注意喚起は、日本においても1960年代初頭から行われている。1960年の経済審議会「国民所得倍增計画」に触発されてか、1962年に文部省は『日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達—』と題した白書で、「経済発展に教育がどの程度寄与してきたか」の立ち入った測定を試みている（文部省 1962）。また1963年の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」でも、「高等教育機関に対する要請は、科学技術の進歩、産業経済の発展、社会生活の高度化、国民大衆における教育の水準の向上などに伴い、広範かつ多様になっている」との状況認識のもと、「大学の性格・機能も大きな変化をとげ、いわゆる象げの塔よりも社会制度としての大学が強く表面に現れてきた」ということが明言されている（教育事情研究会 1992：99）。

この時点での文部省の問題認識の先見性は白書などからも十分見て取れる¹¹⁾。しかし、現実の推移としては、大学全体でそれに見合った対応を示しえないまま60年代後半の「大学紛争」期を迎えることとなる。紛争直後の四六答申でも「教育が国家・社会のあらゆる面における発展の原動力であるばかりでなく、教育の機会均等の徹底と質的な充実によって、すべての個人が、今日の時代に、主体的な人間として充実した生き方ができるようにすることが、いっそう切実な問題になってきた」として長期教育計画の必要が説かれ、さまざまな改革案が提示されたが（教育事情研究会 1992：251）、先述の通り、一般教育システムの改革を含めてそれらが直ちに実現されることはなかった。個別にはともかく、全体として変化への対応ははかばかしくなく、結果、社会と大学の間をめぐり議論は長らく停滞（ひいては混迷）を余儀なくされることとなる。

十年以上の沈黙の後、80年代の臨時教育審議会によって改めて教育改革が——もっぱら学歴社会の是正と生涯学習の推進ということを中心に——広く話題となってくるが、懸案の「知識社会」は1986年の第二次答申で「大学と社会の連携」という観点のもと次のような仕方で用いられたのがどうやらそのはじめである。「大学は、これまで、人材の養成と学問の創造を通じて社会的寄与を果たしてきているが、今日、社会の知識化が高まる状況のもとで、学術研究上の産・官・学の協力に対する要請には、一段と強いものがある」（強調論者・以下同様）。——マッハルプやベルの著作自体は、原著の出版から間をおかず翻訳されていた。しかし、当時流行の「未来学」と関わってジャーナリスティックな文脈で採り上げられたためか、「知識社会」等の語句は産業・社会構造の分析というもともとの意図から離れてキャッチフレーズ的に用いられがちで、その傾向は審議会答申の用法にもあてはまる。現に1987年の臨教審最終答申では、「我が国は今日、21世紀に向かって社会の成熟化への展開、情報中心の科学技術への転換、新しい国際化への移行の時期にさしかかっている」、あるいは「我が国は、明治以来の追い付き型近代化の時代を終えて、先進工業国として成長から成熟の段階に入りつつある」というように、元来その方向性を少しく異にする「成熟社会」という概念が前景化されている（臨時教育審議会 1988：116, 271, cf. 文部省編 1988）¹²⁾。

本来必要なのは理論的分析であるが、臨教審のこうした傾向を受け継いでか、90年代の大学審議会の諸答申もこの種の概念の使用に関して少しく安定を欠いている。1991年の答申「大学教育の改善について」で教育改革を推進してゆくその前提として示された時代・社会認識は、それぞれ「今後の流動的かつ不透明な時代」と「流動的で複雑な社会」というものであった（高等教育研究会 2002：222）。さらに、98年の21世紀答申でも、来るべき世紀を「これまでに

11) 同時期のハルゼー他『経済発展と教育』の翻訳（1963年）、永井道雄『日本の大学』（1965年）、カー『大学の効用』の翻訳（1966年）などにみられるように、大学人の側でも個別には相応に問題意識が共有されていた。

12) 「成熟社会（mature society）」とは「人口および物質的消費の成長はあきらめても、生活の質を成長させることはあきらめない世界であり、物質文明の高い水準にある平和なかつ人類（homo sapiens）の性質と両立しうる世界である」、というのがその導入当初の定義であった（Gabor 1972 [邦訳：5]）。

も増して流動的な社会、将来予測が明確につかない先行き不透明な時代」として議論が進められており（同：39）、その都度「成熟化」「国際化」「情報」「生涯学習」「高齢化」等々さまざまな形容を伴う社会概念を用いながらも、その土台がもうひとつはっきりしないのが20世紀末の答申の傾向であった。

したがって、そうした意味では、2000年のグローバル化答申における「知識社会」概念の再登場——前年の1999年の文部省白書『我が国の文教施策』を踏襲するものとみられる——は、たしかに一つの転機と言えそうである。「我が国を取り巻く状況と高等教育の更なる改革の必要性」ということで答申は、「今日の世界においては、社会、経済、文化のグローバル化が急速に進展し、国際的な流動性が高まって」おり、「新たな知識や専門的能力を持った人材が求められている」として、次のような仕方ですべて「知識社会」の語を導入している。「昨年6月のケルンサミットにおいては、来るべき21世紀は柔軟性と変化の世紀であり、すべての人々にとって流動性に対応するためのパスポートは教育と生涯学習であるとして、生涯にわたる学習機会の確保と、学生、教員等の国際交流の重要性が強調された。また、本年4月のG8教育大臣会合においても、知識社会においては、これまでの教育と学習の在り方に根本的な変化が求められるとした上で、生涯学習や、教育における情報通信技術の活用、学生、教員等の国際交流などを進めていくことについて合意がなされた。このように、グローバル化時代に対応して教育の在り方を見直す必要性については、我が国に限らず国際的にも共通の認識となっている」（高等教育研究会 2002：126, cf. 文部省 1999）。

こうして「知識基盤社会」は2005年の中央教育審議会の将来像答申で——やはり前年の2004年の文科省白書を踏まえて——いよいよ全面に躍り出ることになる。それにしたがえば、「21世紀は「知識基盤社会」（knowledge-based society）の時代であると言われ」るが、この社会の特質としては「①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、等をあげることができる」。しかるに、「こうした時代にあっては、精神的文化的側面と物質的経済的側面のバランスのとれた個々人の人間性を追求していくことが、社会を構築していく上でも基調とな」り、「国内・国際社会ともに一層流動的で複雑化した先行き不透明な時代を迎える中、相互の信頼と共生を支える基盤として、他者の歴史・文化・宗教・風俗等を理解・尊重し、他者と積極的にコミュニケーションをとることのできる力がより重要となってくると考えられる」（中央教育審議会 2005：1，4－5）。先の「21世紀型市民」とは、実に、こうした状況認識を背景として提言された人間像であった。

しかし、これは本当に一般教育にかわる学士課程教育の理念として十分なものだろうか。

3－3. 知識基盤社会における学士課程教育：結論にかえて

既に明らかなように、再導入された「知識社会」概念は、分析のための道具としてではなく

政策推進のための規範として用いられている。たとえば将来像答申は、「先行き不透明な時代であればこそ、我が国社会全体の、そして国民一人一人の力をどう発揮できるのかが問われて」おり、その意味で「知識基盤社会化」を通じた、精神的文化的側面と物質的経済的側面との調和のとれた社会を追求していくことが求められる」とまで言っている（中央教育審議会2005：58）。

議論の背景に照らしてみれば、これはそれなりに理解しうることはある。将来像答申には、「戦後久しく、我が国においては高等教育、特にその経済的基盤に関する社会全体での議論が必ずしも活発であったとは言い難く、国全体の経済発展と個人所得の動向に支えられてきたとの感を持たざるを得ない」との診断がみられるが、かつてのような右肩上がりの経済成長が期待しえなくなった現状において、この点がとくに切実な問題になってくることはその通りだろう。また、「これからの「知識基盤社会」においては、高等教育を含めた教育は、個人の人格の形成の上でも、社会・経済・文化の発展・振興や国際競争力の確保等の国家戦略の上でも、極めて重要である」というように（同：1－2）、「国家戦略」という点が前景化してきているが、これも「国家ノ須要」を謳った戦前の旧制大学への先祖がえりとみれば——是非はともかく——わからないことではない。

とはいえ、政策文書ということを差し引いても、これはやはり相当不親切な議論である。まずそもそも、先にベルの議論に即して確認したように、「ポスト工業社会」なり「知識社会」なりといった概念は分析のための図式として導入されたもので、目指されるべき社会像として安易に規範化されるべきものではない。また仮に、経済成長を重視する立場から政策上の規範として用いるとしても、それはあくまで経済のレベルでの話で、そのまま政治や文化のレベルに関わる教育の理念たりうるわけではない。たとえば将来像答申の「補論」にはより直截に、「1990年代後半に入り、知識基盤社会への移行等により大学の教育・研究機能に対する社会の期待が極めて大きくなってきた」が、「企業内教育機能が低下すると同時に、知識基盤社会においては企業で活動する上でも汎用性の高い知識を持ち自ら課題を探索し解決できる能力がますます必要となったことから、大学の人材育成機能に対する社会の期待は極めて高くなった」との一節がある（同：64）。これはしかし、「物質的経済的」な「人材」育成の方針であって文教施策ではない。

もちろん、経済成長と教育の関係は、考えずには済まされない事柄である。この点で文科省には『日本の成長と教育』というみるべき先例があるが、知識社会ないし知識基盤社会という概念も、そこでなされたような高等教育とその経済的基盤に関する分析のための理論として用いられるのであれば、相応の威力を発揮しうるだろう。ただし、それが「精神的文化的」側面における人間形成・人格形成の議論にそのまま接続しうるわけではないことは明確に意識しておく必要がある。一連の政策文書は知識基盤社会であるから知識基盤社会化を進めるべきであると主張しているようにもみえるが、先に確認したように、これがそのまま教育の理念を担いうる概念でないことはいずれにしても明らかである。

要するに問題は、社会構造の面での知識社会化が進みつつあるとして、そこで日本の大学の学士課程教育に求められる政治的・文化的課題は何かということである。そうした観点から学士課程答申をみて目につくのは、たとえば「グローバルな知識基盤社会、学習社会において、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、より良いものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要がある」との言である（同：1）。また直近の2012年の答申にも、「知識基盤社会にあって、大学は、個人が生涯にわたって知的な基礎に裏付けられた豊かな教養や知識、技術、技能を主体的に学修する機会を提供し、その地域に即したイノベーションの創出をリードする地域社会の核である。地方自治体や地域社会は、地域の大学と連携し、その知的資源を積極的に活用することが期待される」との一節がある（中央教育審議会 2012：24）。こうした主張を支える理念的基盤ははっきりしないが、人間形成という点で主体性と公共性ということが軸になることはどうやら確からしい。

事実、2012年の答申は、「予測困難なこれからの時代」を「国民一人一人の主体性と協調性が要請される成熟社会たるべき」ものと捉え、もう一步踏み込んで「優れた知識やアイディアの積極的な活用によって発展するとともに、教育、医療・介護・保育等、人が人を支えるべき場において公正な仕組みがはたらく、安定的な成長を持続的に果たす」社会という構想を示唆している。残念ながら、具体的な課題となると「汎用的技能」——「学士力」なる概念のもとに括られる——を有する「人材の質の確保」ということに終始してしまっているが（同：5-14）、七百超の大学を一握みに考えざるをえないという事情からすればこれは致し方ないことかもしれない。しかしそうでなくても、結局、そうした技能の実質も含めた価値内容——何をもって「優れ」と言い、何をもって「公正」と言うか——については実際に学士課程教育を担う教員たちを中心とする学問共同体としての大学（ひいてはその連合体としての学術社会）が自ら充当してゆくのが本来の姿だろう。誰とも知れぬ「社会」の期待に漠然と答えるのではなく、自らその一員として共通の価値を紡いでゆくという意味では、それこそ「21世紀型市民」の育成に適った行き方ではないか。

ここでの議論はその価値の手前で立ち止まる形になる。おそらく、そうした共通の価値の形成のためには埃を払って一般教育や大学自治について改めて考える必要がでてくるだろう¹³⁾。いまはしかし、学士課程教育のあるべき姿の模索が理論と実践の両面でより切実な課題となっていることの確認をもって、ひとまず論を閉じることとする。

13) 「一般教育 (general education)」の導入から今日に至るまでの経緯とそこに孕まれる諸問題については、海後・寺崎 (1969)；関 (1988)；土持 (2006)；吉田 (2013) 等によって議論が積み重ねられてきている。さらに、土持 (2006)；黄 (2010)；吉田 (2013) 等によって、移入元のアメリカでの general education の形成と変容についても調査研究が進められている。しかし、いずれをみても、そもそもこの理念がどのような学問状況のもとで生じてきたか——そしてまた今日の学問状況においてどのような意義をもちうるか——ということはいまだ十分明らかとはいえない。この点をはっきりさせるためには、おそらく、ブリーストリ、ヒューウェル、J・S・ミル等にまで遡って、近代の諸科学のディシプリン構造の形成と背中合わせに彼らが general education という概念をどのように立ち上げていったかを丁寧にみてゆくことが必要だろう。

引用・参考文献

- Bell, Daniel (1966). *The reforming of general education. The Columbia Colledge experience in its national setting.* New York: Columbia University Press.
- (1973). *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting.* New York: Basic Books.
(ダニエル・ベル、内田忠夫他訳 (1975)『脱工業社会の到来(上)(下)』ダイヤモンド社)
- Clark, Colin (1940). *The conditions of economic progress.* London: Macmillan. (コーリン・クラーク、金融経済研究會訳 (1945)『経済的進歩の諸條件』日本評論社)
- Flexner, Abraham (1994). *Universities. American, English, German.* New Brunswick: Transactions. (エイブラハム・フレックスナー、坂本辰朗・羽田積男・渡辺かよ子・犬塚典子訳 (2005)『大学論——アメリカ・イギリス・ドイツ』玉川大学出版部)
- Gabor, Dennis (1972). *The mature society.* London: Secker & Warburg. (D・ガボール、林雄二郎訳 (1973)『成熟社会 新しい文明の選択』講談社)
- Green, V. H. H. (1969). *The universities* (British Institutions Series), Harmondsworth: Pelican Books. (ヴィヴィアン・H. H. グリーン、安原義仁・成定 薫訳 (1994)『イギリスの大学 その歴史と生態』法政大学出版局〔叢書・ユニベルシタス424〕)
- Machlup, Fritz (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States.* Princeton, NJ: Princeton University Press. (フリッツ・マッハルプ、木田 宏・高橋達男監訳 (1969)『知識産業』産業能率短期大学出版部)
- Prahl, Hans W. (1978). *Sozialgeschichte des Hochschulwesens.* München: Kösel. (ハンス＝ヴェルナー・プラー、山本 尤訳 (1988)『大学制度の社会史』法政大学出版局〔叢書・ユニベルシタス256〕)
- Rudolph, Frederick (1990). *The American colledge and university.* Athens, GA: The University Goergia Press. (F. ルドルフ、阿部美哉・阿部温子訳 (2003)『アメリカ大学史』玉川大学出版部〔高等教育シリーズ120〕)
- Sanderson, Michael (1975). *The universities in the nineteenth century.* London: Routledge & Kegan Paul. (M. サンダーソン、安原義仁訳 (2003)『イギリスの大学改革1809-1914』玉川大学出版部)
- Simpson, J. A. & Weiner, E. S. C. (eds.) (1989). *The Oxford English dictionary*, 2nd ed., 20 vols., Oxford: Clarendon Press.
- 阿曾沼明裕 (2011)「知識社会のインパクト」、有本 章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、68-85頁
- 天野郁夫 (2009)『大学の誕生 (上)(下)』中央公論社〔中公新書2004・2005〕
- 一般教育学会編 (1997)『大学教育研究の課題—改革動向への批判と提言—』玉川大学出版部
- 潮木守一 (1973)『近代大学の形成と変容』東京大学出版会
- 扇谷 尚 (1989)「大学教育(学士課程)の総合的な再検討」、『一般教育学会誌』、11(2)、41-45
- 扇谷 尚・福田信之 (1969)「D. Bell: 大学における一般教育の再編成——全米的背景におけるコロンビア・カレッジの経験」、IDE大学教育研究会編『世界の大学問題 I 大学問題シリーズ 4』東京大学出版会、274-286頁
- 大場 淳 (2011)「知識基盤社会と大学教育——欧州における取組から——」、広島大学高等教育研究開発センター編『知識基盤社会と大学・大学院改革』、39-65
- カー、クラーク、茅 誠司監訳 (1966)『大学の効用』東京大学出版会
- 海後宗臣・寺崎昌男 (1969)『大学教育 《戦後日本の教育改革 第九巻》』東京大学出版会
- 絹川正吉 (2006)『大学教育の思想——学士課程教育のデザイン——』東信堂
- 絹川正吉・原 一雄 (1985)「大学教員評価の視点」、『一般教育学会誌』、7(2)、61-65
- 教育事情研究会編 (1992)『中央教育審議会答申総覧 (増補版)』ぎょうせい
- 黄 福涛 (2010)「アメリカにおけるliberal educationとgeneral educationについて—歴史的な考察および最近の動き—」、『大学論集』、41、27-42
- 高等教育研究会編 (2002)『大学審議会全28答申・報告集—大学審議会14年間の活動の軌跡と大学改革—』ぎょうせい

- 小林信一（2001）「知識社会の大学—教育・研究・組織の変容—」、『高等教育研究』、4、19-45
- 島田雄次郎（1964）『ヨーロッパの大学』至文堂〔世界史新書〕
- 清水畏三（1985a）「Undergraduate教育の本質・使命を求めて」、『一般教育学会誌』、7(1)、16-17
- （1985b）「米国最新動向3 報告がundergraduate教育の改革を提唱」、『一般教育学会誌』、7(2)、14-19
- （1989）「一般教育論からundergraduate教育論へ」、『一般教育学会誌』、11(1)、2-6
- 清水畏三・井門富士夫編（1997）『大学カリキュラムの再編成——これからの学士教育——』玉川大学出版部
- 杉谷祐美子（2010）「「学士課程教育」というコンセプトはどのようにして生まれてきたのか——歴史から現状へ——」、『大学教育学会誌』、32(1)、38-44
- 関 正夫（1988）『日本の大学教育改革——歴史・現状・展望』玉川大学出版部
- （1995）『21世紀の大学像——歴史的・国際的観点からの検討』玉川大学出版部
- 大學基準協會（1951）『大學に於ける一般教育——一般教育研究委員會報告——』大學基準協會
- 大學基準協會十年史編纂委員會編（1957）『大學基準協會十年史』大學基準協會
- 館 昭（1995）「アンダーグラデュエート教育は「学部教育」か「学士教育」か」、『一般教育学会誌』、17(1)、8-11
- 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm（2013/11/3 最終閲覧）
- （2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2013/11/3 最終閲覧）
- （2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（2013/11/3 最終閲覧）
- 土持ゲーリー法一（2006）『戦後日本の高等教育改革政策 「教養教育」の構築』玉川大学出版部
- 寺崎昌男（1999）『大学教育の創造——歴史・システム・カリキュラム』東信堂
- 編（1975）「大学院・学位制度に関する資料集」、『大学研究ノート』、19
- 永井道雄（1965）『日本の大学 産業社会にはたす役割』中央公論社〔中公新書61〕
- 羽田貴史（2010）「「学士課程教育」はどうあるべきなのか？ 指定討論」、『大学教育学会誌』、32(1)、61-64
- 林 哲介（2013）『教養教育の思想性』ナカニシヤ出版
- ハルゼー、A・H他編、清水義弘監訳（1963）『経済発展と教育——現代教育改革の方向——』東京大学出版会
- 文部科学省編（2004）『平成15年度 文部科学白書 創造的活力に富んだ知識基盤社会を支える高等教育～高等教育改革の新展開～』国立印刷局
- 文部省（1962）『日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達—』帝国地方行政学会
- 編（1988）『昭和63年度 我が国の文教施策—生涯学習の新しい展開—』大蔵省印刷局
- 編（1999）『平成11年度 我が国の文教施策 進む「教育改革」』大蔵省印刷局
- 安原義仁（2008）「イギリス教養教育の源流を訪ねて——学士課程の理念と構造——」、『大学教育学会誌』、30(1)、3-8
- 吉田 文（2013）『大学と教養教育——戦後日本における模索』岩波書店
- 臨時教育審議会（1988）『教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申』大蔵省印刷局